

**Capital émotionnel et genre : ce capital qui fait aussi
la différence entre les filles et les garçons
à l'école et au travail**

Bénédicte GENDRON

2006.76

Capital émotionnel et genre : ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail

Pr. Bénédicte GENDRON

Université Paul Valéry, Montpellier III

Chercheure au CERFEE, UPV et associée au CES-Matisse – Centre Céreq Île-de-France

benedicte.gendron@univ-montp3.fr

Présenté au colloque Mixités 2005, Université Montpellier III

Résumé

Si l'éducation est un droit, elle n'est, en effet, pas égale et identique pour tous. Déjà, l'éducation est un lieu propice à la reproduction des normes liées aux rôles sociaux de sexe. Si nombre de travaux ont mis en évidence des différences de dotation en capital humain entre les filles et les garçons, renvoyant essentiellement aux savoirs et savoir-faire, encore peu de travaux se sont intéressés aux savoir-être et aux compétences émotionnelles. La séparation traditionnelle des domaines cognitif, affectif, et psychomoteur a longtemps empêché de prendre toute la mesure de la place que le savoir-être occupe dans la formation des personnes et de ses incidences sur leurs devenir. Dans cet article, l'impact de l'éducation sexuée sur le développement du capital émotionnel des filles et des garçons, est étudiée et tente d'apporter des éléments d'explication aux différences de performances scolaires et des choix d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que leurs trajectoires professionnelles.

Emotional Capital and gender: differences between girls and boys at school and at work

Abstract

Education participates to the social reproduction of gender and gender roles in the society. Does the origin of the inequalities between females and males start here? Does girls education similar to that of boys? If number of research has shown differences in female and male human capital endowment, especially regarding knowledge (*savoir*), know-how or skills (*savoir-faire*), still few researches have been stressing the impact of emotional competencies differences referring to personal skills or *savoir-être*. The traditional share between cognitive and affect domains impeded to measure the place taken by the "savoir-être" in training and individual construction and its impact on their future. In this article, we take into account the impact of gendered education on the development of females and males emotional capital. This latter can explain boys and girls differences regarding school performance and vocational guidance.

Mots clés : Capital émotionnel, filles, garçons, genre, éducation sexuée, orientation, performance scolaire

Key words: Emotional capital, Boys, girls, gender, gender education, guidance, school performance

JEL Classification: I29, J16

Capital émotionnel et Genre : ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail

Introduction

Selon René Hubert¹, « l'éducation est l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientée vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné ».

Aussi, cette destinée est-elle équitable ? Cette éducation est-elle la même pour tous ? Eduque-t-on de la même façon les filles et les garçons ? Déjà, Jules Ferry dans un discours à l'Assemblée nationale le 10 avril 1870 avançait : « *Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle* ». Est-ce l'origine des inégalités en œuvre entre hommes et femmes ?

Enfin, si l'éducation est un droit, elle n'est pas égale et identique pour tous. Déjà, l'éducation est un lieu propice à la reproduction des normes liées aux rôles sociaux de sexe. Aussi, dans cet article, nous nous intéresserons à cette dimension sexuée de l'éducation et son impact sur le devenir des filles et des garçons. Travaillant autour de la thématique du développement et du management des personnes, particulièrement les compétences émotionnelles et leur impact dans le développement des carrières scolaires et professionnelles, nous montrerons l'importance et l'impact des compétences émotionnelles dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons.

Précisément, à partir d'une approche en terme de « capital émotionnel » et de compétences émotionnelles (Gendron, 2005 b-e, 2004e, b, a), je montrerai que ce capital émotionnel se constitue depuis le plus jeune âge, et que ces compétences se développent entre autres, dans la sphère familiale et sont consolidées ou parfois confortées, par nombre d'institutions telles que celles éducatives, les médias... reproduisant ainsi les stéréotypes sociaux de sexes. Pour cela, il importe de réfléchir à l'éducation, si elle est vectrice de reproduction, elle est aussi l'espace où peut être remis en question et retravailler les effets des stéréotypes de sexes.

Aussi, après avoir défini la notion de capital émotionnel, nous rendons compte de l'impact de la différence d'éducation sur le développement des compétences émotionnelles – capital émotionnel – des filles et des garçons et leurs retombées en matière de performances scolaires et en terme d'orientation professionnelle et d'évolution de carrière.

I L'approche du capital émotionnel (Gendron, 2004)

Les recherches dans le domaine des émotions en neuropsychologie et en management apportent des éclairages; à la fois, d'un point de vue des liens entre cerveau et apprentissage et également, sur l'intelligence émotionnelle et leurs compétences associées et la performance (I.1). Ces avancées aménagent et suscitent de nouveaux ponts entre disciplines, entre autres entre les travaux économiques sur les ressources humaines, particulièrement le capital humain, et les modèles d'intelligence émotionnelle (IE) en psychologie, dont le capital émotionnel en est une tentative (I.2).

I.1 Genèse : Du rôle des émotions à leur régulation par les compétences émotionnelles

I.1.1 Le rôle des émotions

Les avancées en neuroscience et les récents progrès techniques de l'imagerie fonctionnelle ont permis d'en savoir plus sur les bases neurales de l'émotion et le fonctionnement du cerveau

¹ In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université, p. 317

fournissant ainsi les bases indispensables pour aborder la complexité des phénomènes affectifs. Entre autres, ouvrant la voie des neurosciences affectives, plusieurs chercheurs contemporains ont réactualisés l'idée ancienne selon laquelle les émotions ont un rôle adaptatif. Les émotions sont nécessaires au bon fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale¹.

Les émotions jouent un rôle essentiel dans la mémoire autobiographique par renforcement. En effet, lorsque nous sommes en proie à l'émotion, notre capacité à conserver des souvenirs dans notre mémoire épisodique se renforce. Ainsi, les événements émotionnellement neutres seraient plus rapidement oubliés alors que les souvenirs d'événements émotionnels seraient plus tenaces. Cependant, dans le cas de stress intense ou prolongé, la réaction émotionnelle peut alors nuire à la performance de la mémoire épisodique. Il en va ainsi des situations dans lesquelles nous avons ressenti un malaise ou fait face à une difficulté suite à une expérience antérieure. Dans ces moments, la mémoire implicite pourra nous rappeler des événements passés et le corps exprimera le souvenir émotionnel de la situation (peur, nervosité, sudation, etc.).

Egalement, face à une situation où leur survie est en jeu et une décision s'impose, chaque personne, à partir d'un répertoire fourni de comportements, sera confrontée à la nécessité de choisir. Dans la tradition philosophique occidentale, les processus de prise de décision sont rapportés à la faculté de penser, à l'aptitude de raisonner correctement sur les diverses possibilités d'action offertes. Il en va ainsi de l'approche des sciences économiques ; les théories standard de l'utilité ou de la satisfaction de l'agent entendent guider une prise de décision dite « rationnelle » sans cependant décrire de manière adéquate la façon dont les gens prennent spontanément les décisions. En cela, les dernières avancées en neurologie et psychologie nous invitent à revoir les mécanismes de la décision, par le biais des émotions. En effet, les processus émotionnels sont impliqués, d'une façon ou d'une autre, dans ceux qui président à la prise de décision. Ces mécanismes dépasseraient les processus d'évaluation rationnelle en rapidité, en économie de moyens, en efficacité selon Damasio (1994). Précisément, la prise de décision des sujets humains serait guidée par un ensemble de marqueurs somatiques positifs ou négatifs qui procurent un « sensation viscérale » concernant le choix d'une option donnée et attirant l'attention de la personne sur les conséquences négatives ou positives de son action. Les émotions nous permettraient alors d'évaluer le caractère désirable ou non d'une décision. Ils permettraient finalement aux processus de se concentrer sur la solution des problèmes pour lesquels ils sont les plus efficaces. Selon l'émotion ressentie, nous serions donc orientés, par exemple, vers l'approche (émotion positive) ou la fuite ou l'évitement (émotion négative). Loin de constituer un obstacle à la prise de décision rationnelle dans la vie quotidienne, les émotions en permettant l'harmonisation des différents processus cognitifs se révéleraient être la condition indispensable d'adaptation et de réaction optimale à une situation donnée.

Enfin, les humains étant fondamentalement des êtres sociaux, les émotions ont un rôle de nature purement social (Averill, 1990). Les émotions sont décisives pour l'adaptation de l'individu et ceci, dès sa naissance jusqu'à l'âge adulte à des degrés divers. Cependant, elles continuent à l'être, par la suite, en tant qu'adaptations circonstanciées à des modèles sociaux. En effet, d'une part, en vertu de « codes sociaux »², l'acteur social doit accorder ses expressions émotionnelles aux impressions qu'il souhaite produire. D'autre part, il y a un ordre social qui impose une dialectique de l'expression émotionnelle et de son usage, tant public que privé. De fait, une des fonctions des émotions semble être également de communiquer des informations à autrui, ainsi que notre état d'esprit ; ce qui, à partir de leur détection et leur interprétation sous-jacente, permet à un groupe de reconnaître les dispositions de chacun de ces membres. Aussi, cela justifie que les personnes aient besoin d'apprendre des autres pour savoir comment gérer leur environnement et eux-mêmes. C'est ici qu'interviennent la régulation émotionnelle et particulièrement l'intelligence et les compétences émotionnelles qui lui sont rattachées. C'est en effet suite à ces recherches que la notion d'intelligence émotionnelle a vu jour, complétant la notion insatisfaisante de quotient intellectuel et nous amenant à considérer ces compétences de régulation émotionnelle comme un réel capital.

¹ Pour un développement, voir Godet B. et Rivière A. (2003).

² Nous montrerons dans ce qui suit que ces codes prennent une dimension genrée.

1.1.2 Les nécessaires compétences émotionnelles

Cette régulation émotionnelle, référant à la notion d'intelligence émotionnelle renvoie particulièrement aux compétences émotionnelles qui permettent à l'individu de moduler et gérer son état émotionnel ; et ainsi d'apporter une réponse émotionnelle appropriée aux situations changeantes et complexes de la vie moderne. Parmi les modèles d'intelligence émotionnelle (IE), le modèle Goleman est un modèle intéressant à plusieurs titres. D'une part, il s'agit d'un modèle mixte composé de l'habiletés cognitives et de traits de personnalité réalisant une synthèse de différentes approches ; entre autres, il reprend les apports des travaux de Salovey et Mayer et de Gardner¹. Egalement, il y associe les travaux voulant rapprocher pensée et émotion tels que les travaux de recherche en neuro-psycho-physiologie du traitement mental de l'émotion de LeDoux et Damasio et les travaux sur l'alexithymie et la personnalité. D'autre part, et surtout pour notre propos, il définit l'intelligence émotionnelle en un certain nombre de concepts déclinés en termes de compétences.

En effet, comme d'autres chercheurs avant lui, Goleman (1995/1997) pose que les tests d'habileté cognitive et autres tests semblables (ex., tests d'habileté scolaire) ne parviennent pas à prédire correctement qui réussira dans la vie. Il avance qu'une partie de la variance dans le succès que l'habileté cognitive globale n'explique pas, pourrait être attribuable à d'autres caractéristiques, dont l'intelligence émotionnelle. Pour lui, « le QI et l'intelligence émotionnelle ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, seulement distincts » mais que « nous possédons tous un mélange d'intelligence intellectuelle et émotionnelle », (Goleman, 1997, p.64). Il considère de manière générale "l'aptitude émotionnelle comme une métacapacité [...]. (celle-ci) détermine avec quel bonheur nous exploitons nos autres atouts, y compris notre intellect. »². Appliqué au domaine du travail, Goleman définit l'intelligence émotionnelle à partir de cinq facteurs (la connaissance des émotions, la maîtrise de ses émotions, l'automotivation, la perception des émotions d'autrui et la maîtrise des relations humaines) qu'il regroupe dans un modèle composé de quatre principaux concepts. Le premier, la conscience de soi (self-awareness), consiste dans la capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence tout en faisant appel à ses sentiments viscéraux pour guider ses décisions. Le deuxième concept, la maîtrise de soi (self-management), consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation (comprenant le facteur de l'auto-motivation). Le troisième concept, celui de la conscience sociale (social awareness), englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir tout en comprenant les réseaux sociaux. Enfin, la gestion des relations (relationship management), qui est le quatrième concept, correspond à la nécessité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits. Il définit de manière générale l'intelligence émotionnelle comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres. Aussi, dans son modèle plus récent³, Goleman (2001) fait correspondre à chaque concept un ensemble de compétences émotionnelles. Ces concepts et compétences sont répartis entre quatre catégories : la conscience des émotions en soi et chez les autres et la maîtrise des émotions en soi et chez les autres (cf.ci-dessous Tableau 1).

Tableau 1 Compétences de l'intelligence émotionnelle de Goleman (2001)

SOI	AUTRES
Compétence personnelle	Compétence sociale

¹ Gardner : Les différentes sortes d'intelligence distinguées par Howard Gardner sont : • l'intelligence logico-mathématique ; • l'intelligence spatiale ; • l'intelligence interpersonnelle ; • l'intelligence corporelle-kinesthésique ; • l'intelligence verbo-linguistique ; • l'intelligence intrapersonnelle ; • l'intelligence musicale-rythmique ; • l'intelligence naturaliste.

² Il pose l'hypothèse selon laquelle nous naissons tous avec une intelligence émotionnelle générale qui détermine notre potentiel à acquérir des compétences émotionnelles.

³ Suite à son association avec les membres du groupe Hay/Mc Ber et la création de l'Emotional Intelligence Consortium - www.eiconsortium.org -, le modèle initial d'IE de Goleman a évolué.

CONSCIENCE	Auto-Evaluation ou Conscience de soi (<i>des états, préférences, ressources et intuitions intérieurs</i>) : Conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation Confiance en soi	Empathie ou Conscience sociale (<i>conscience des sentiments, des besoins et des préoccupations des autres</i>) : Empathie Souci du service Compréhension organisationnelle
MAÎTRISE	Auto- Régulation ou Maîtrise de soi (<i>des états, impulsions et ressources intérieurs</i>) : Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité Adhésion aux objectifs ¹ Initiative	Aptitudes sociales de communication ou Gestion des relations (<i>apte à produire les réponses voulues chez les autres</i>) : Aider les autres à se perfectionner Influence Communication Gestion des conflits Leadership Catalyseur du changement Établissement de relations Travail d'équipe et collaboration

NB : Les intitulés des catégories de compétences émotionnelles **en gras** seront celles utilisées en partie II.

I.2 Des compétences à la définition du « capital émotionnel »

I.2.1 De la définition des compétences ...

L'intelligence émotionnelle déclinée en "compétences" par Goleman peut recouper ce que certains nomment "ensemble de qualités et de dispositions individuelles, ou encore de qualités interpersonnelles et intrapersonnelles". Pour Goleman, elles renvoient à des compétences non techniques, des compétences comportementales qui débordent des domaines traditionnels que sont les connaissances particulières, l'intelligence générale et les qualités techniques professionnelles.

Si Goleman ne justifie pas explicitement dans ses travaux la mobilisation du concept de « compétences » au lieu de ceux « d'aptitudes », de « traits de personnalité » ou encore de « comportements », le travail de légitimation du concept de "compétence" reste donc à faire. C'est ce concept de "compétences" qui a suscité notre intérêt dans le modèle de Goleman et qui sert d'ailleurs d'appui à notre approche. En effet, dans le modèle de Goleman, au-delà du débat sur la notion « d'intelligence », c'est l'appréhension des habiletés en termes de « compétences » qui nous intéresse car elle nous autorise à transférer une analyse économique au domaine des compétences émotionnelles pour une réhabilitation des émotions dans l'approche économique : la « raison » des émotions (Gendron, 2004). Particulièrement, la déclinaison de l'IE en « compétences » par Goleman, nous permet de rapprocher ces travaux de l'approche en économie des ressources humaines, de la théorie du capital humain, puisque qu'il laisse entendre que ces aptitudes de l'IE ne sont pas innées et surtout que ces compétences peuvent faire l'objet d'un apprentissage ; ce que laisse moins à penser la notion « d'intelligence ». D'autant que la notion « d'intelligence émotionnelle » n'échappe pas aux questions et critiques afférentes au concept « d'intelligence ». D'ailleurs, en psychologie, le concept d'intelligence a été partiellement abandonné et remplacé par l'études des processus mentaux et de traitement de l'information étant donné la mise en doute de l'universalité des prédictions de ses mesures et la mise en évidence de l'influence des aspects culturels et sociaux dans les processus qu'elle sous-tend. En effet, l'intelligence reste un phénomène inféré, inaccessible directement, observable seulement à partir de l'opérationnalisation en comportements, tâches de résolution de problèmes qui en sont les produits supposés. En cela, le choix de se détourner de la connaissance élémentaire des processus sous-jacents en étudiant les « compétences », peut palier à l'incapacité de rendre compte de la complexité à partir du découpage

¹ Tentative de traduction de « achievement drive » par « adhésion aux objectifs »

en processus élémentaires tout en acceptant les limites dues à l'impossibilité de son observation directe. Pour cela, l'élargissement de l'intelligence à des contextes plus complexes suppose selon nous de l'appréhender à partir de compétences plutôt que d'habiletés. Dès lors, la déclinaison en compétences de l'IE de Goleman apparaît selon nous en cela pertinente car cette notion reconnaît selon nous des rationalités autres que cognitives pour produire des compétences et connaissances professionnelles. En effet, la notion de compétences envisage et engage d'autres modes de compréhension et d'action que la conception en termes d'habiletés mentales.

Au-delà de la transférabilité de ce concept, nous pouvons trouver et avancer d'autres éléments de réponses à cette mobilisation du terme de compétences. Dans le modèle de Goleman, les compétences émotionnelles ne sont pas des talents innés, mais plutôt des capacités apprises qu'il faut développer et perfectionner afin de parvenir à un rendement exceptionnel. L'IE se construisant durant le développement de l'enfant au sein de sa famille et du groupe social dans lequel l'enfant évolue, elle lui forge une certaine personnalité, et ces différents paramètres selon l'auteur, auront une influence considérable sur l'acquisition des compétences de l'individu pouvant expliquer les différences que l'on peut observer d'un individu à un autre. Autrement dit, les compétences se distinguent de la personnalité et de ses traits. Aussi, si nous retenons la définition des traits de personnalités du psychologue Myers (1998) comme "schèmes caractéristiques de comportements ou de dispositions à éprouver des sentiments et à agir d'une certaine manière distinguant une personne d'une autre, supposés uniformes et stables pendant toute la vie", les composantes non innées décrites précédemment des modèles de l'IE ne renvoient effectivement pas à des traits de personnalité. Les compétences sont évolutives, et dynamiques et peuvent faire l'objet d'apprentissages alors que ce qui relève de la personnalité serait donc par définition non contextualisé et détaché de l'action et considéré comme stable dans le temps et l'espace.

Cependant, en quoi se distinguent-elles de « comportements » ? En quoi, ou à quelles conditions ces compétences émotionnelles relevant de compétences comportementales sont-elles des compétences ? Pour cela, nous nous référons aux modes de reconnaissance d'une compétence, utilisés par Bellier (2000) la distinguant d'autres termes comme aptitude, attitude, capacités requises, qualification ou connaissance. La compétence se « reconnaît » à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature. Dans son rapport à l'action, la compétence se construit, se développe, s'actualise et s'améliore dans l'action, à travers entre autres, la réalisation et la production. Aussi, la compétence s'opère (ou s'enacte) dans un contexte donné : « on est compétent dans une situation donnée pour résoudre un problème donné et non pas en général ». Cependant, même si le transfert de la compétence est possible, il ne relève pas de l'évidence. Il n'est d'ailleurs pas sans poser de difficultés dans le cadre de la mise en œuvre de validations des acquis d'expérience. Enfin, la compétence est par sa nature, une combinaison de l'intégration de différents éléments : des savoirs, des savoir-faire et des comportements, certes, mais aussi la compréhension de la situation, des modes de coopération, des informations qui viennent caractériser telle situation par rapport à telle autre. Autrement dit, savoir, savoir-faire, comportements... ne sont pas la compétence, mais « des éléments de la compétence, dont l'essence réside dans la mobilisation au bon moment et de la bonne manière de ces diverses capacités ». La compétence renvoie selon Bellier (2000) à une démarche cognitive mais également, selon nous, à une démarche conative, toutes les deux adaptées aux problèmes à résoudre. Ainsi, cela signifie que l'activité mentale de guidage et d'organisation de l'action permet l'action réussie mais également aussi qu'une grande partie de la compétence est inconsciente (mais observable par autrui), implicite, voire mal connue par l'acteur lui-même « *qui est compétent parce qu'il ne se demande plus comment être compétent* ». Il aurait « développé le bon processus de résolution de problème et ne perd pas d'énergie à chercher la 'méthode' : il agit. ».

1.2.2 ... à la définition du capital émotionnel

Dans tous les champs de l'activité humaine, entre autres, dans l'éducation, à l'école ou encore au travail où les émotions sont présentes, les compétences émotionnelles sont cruciales.

Particulièrement, les compétences émotionnelles sont utiles et constituent une ressource cruciale pour les personnes dans la constitution et l'utilisation optimale du capital humain (Gendron, 2004). Ces compétences - qualifiées habituellement de compétences non techniques ou encore de compétences comportementales interpersonnelles et intrapersonnelles- débordent des domaines traditionnels liés aux connaissances, à l'intelligence intellectuelle¹, ou encore aux qualités et qualifications techniques. Issues d'un apprentissage précoce, ces compétences émotionnelles varient d'une personne à l'autre ; certaines personnes étant mieux dotées que d'autres. Par exemples, la difficulté ou l'échec à gérer ses propres émotions peut avoir de graves effets, allant de la chute de productivité dans le domaine du travail (scolaire, professionnel...) - due à l'anxiété par exemple-, à l'incapacité d'apprendre dans le domaine de l'éducation ou de la formation, ou encore participer à la dégradation des relations humaines - due à un excès de colère par exemple-.. Ces compétences émotionnelles (entre autres, celles renvoyant à la régulation émotionnelle abordée ci-avant) s'avèrent donc primordiales pour réussir à la fois économiquement, socialement et personnellement... En cela, l'ensemble de ces compétences émotionnelles constituent selon nous un réel capital à la fois pour les personnes mais également pour les entreprises et la société (Gendron, 2002, 2004a, 2004c).

Aussi, ces compétences émotionnelles peuvent être développées et sont perfectibles (notre cerveau étant plastique et apprenant, il est possible de compenser les insuffisances par l'apprentissage). En cela, on a affaire à un véritable capital qu'il importe d'entretenir, de développer et/ou perfectionner ; *un capital que nous qualifions d'émotionnel*. Ainsi, *« le capital émotionnel est l'ensemble des ressources -renvoyant aux compétences émotionnelles- inhérentes à la personne, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel »* (Gendron, 2004). Posséder un capital émotionnel s'avère donc un atout individuel même si ses retombées dépassent cette seule dimension et concernent également la sphère du social et du professionnel (cf. Gendron, (2005) *« Faire du capital émotionnel un atout personnel, professionnel et organisationnel »*).

I.3 Le capital émotionnel

Pour parler de "capital émotionnel", il nous fallait voir si celui-ci vérifiait les caractéristiques du capital. Aussi, nous évoquerons seulement les caractéristiques générales du capital et du capital émotionnel en termes de ressources et de leurs principaux impacts et effets ou retombées.

I.3.1 Des caractéristiques générales du capital...

Le capital, de manière générale, est une ressource dans laquelle on peut investir, qu'il est possible d'accumuler et qu'on peut utiliser pour engendrer un flux d'avantages dans le futur. Aussi, l'usage du terme « capital » dans ce champ et accolé à « émotionnelle » peut surprendre. Le rapprochement des deux termes « capital » et « émotionnel » suggère donc d'une part que l'on évoque une ressource qui peut s'accumuler et être utilisée et utile à l'occasion mais, d'autre part, propose un concept nouveau, qui suppose une distinction avec celui que l'on désigne par capital économique, social et humain. Si divers soit l'usage de ces notions, le détour par le capital social, humain et émotionnel sert un même objectif : comprendre comment des individus et des institutions peuvent atteindre le plus efficacement et le plus équitablement possible des objectifs communs. Aussi, le recours à une telle sémantique économique tient pour partie, aux conditions intellectuelles et

¹ Wechsler définit l'intelligence comme « the aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with his environment (Wechsler, 1958,p.7). Mais déjà, en 1940, il évoque la dimension « non-intellective » et « intellective » de l'intelligence (Wechsler, 1940) : la première renvoyant à la dimension affective, personnelle et sociale, dimensions de l'intelligence mentionnées comme importantes pour la prédiction en terme de réussite de vie : « non-intellective abilities are essential for predicting one's ability to succeed in life », tout en questionnant son appartenance à l'intelligence : « the main question is whether non-intellective, that is affective and conative abilities, are admissible as factors of general intelligence. (My contention) has been that such factors are not only admissible but necessary. I have tried to show that in addition to intellective there are also definite non-intellective factors that determine intelligent behavior. If the foregoing observations are correct, it follows that we cannot expect to measure total intelligence until our tests also include some measures of the non-intellective factors" (Wechsler, 1943, p.103)

avancées de la recherche dans le domaine des neurosciences et du management et des compétences et à notre volonté de proposer de développer un point de vue complémentaire aux thèses du capital humain. Cependant, nous développerons pas ce point dans cet article (pour un développement, voir Gendron, 2004). Notre propos se limitera ici à mettre en évidence les caractéristiques générales et les principaux impacts et retombées du capital émotionnel.

Si le capital humain au sens stricte - éducation formelle et institutionnelle- défini par Gary Becker (1964), constitue un actif, un patrimoine sous forme de capacités intellectuelles et professionnelles qui augmentent la capacité productive de la main-d'œuvre, dans sa version élargie, le concept de capital humain peut s'appliquer à toute activité qui améliore la qualité et la productivité de la main-d'œuvre. En cela, les compétences émotionnelles pourraient être assimilées au capital humain. Cependant, chacune, l'éducation formelle-institutionnelle et les compétences émotionnelles augmentant la productivité de manière différente et selon des mécanismes différents mais particulièrement les caractéristiques et particularités du capital émotionnel nous incite à traiter les compétences émotionnelles comme des formes distinctes et différentes de capital humain de celles décrites jusqu'à maintenant par Gary Becker. Pourquoi et en quoi le capital émotionnel est un capital ? Il est communément admis en économie de définir le capital de manière équivalente à un actif, à un patrimoine susceptible de lui procurer un revenu. Précisément, il est ici fait référence à la mobilisation d'un stock de capital identifié aux «ressources en compétences émotionnelles» de l'agent, alors que les flux du capital seront relatifs aux effets de ces ressources sur la performance des acteurs en situations économiques et sociales ; entre autres, ses impacts et effets ou retombées.

1.3.2...aux caractéristiques en termes de ressources du capital émotionnel

Parce que renvoyant pour une part à ce qu'il était commun de rattacher aux traits de caractère et attributs personnels, les compétences émotionnelles restent encore aujourd'hui des compétences « iceberg », des compétences « au-dessous de la ligne de flottaison » non considérées à leur juste valeur autant dans le domaine des ressources humaines que dans le champs de l'éducation. En effet, le contexte et les formes d'acquisition des compétences émotionnelles diffèrent de celles du « capital humain » de Gary Becker ; ce qui peut justifier que ces dernières restent mal ou peu considérées dans les modèles du capital humain¹. Relevant d'une forme « implicite » d'éducation (Pourtois, Desnet, 2004), elle joue néanmoins « en sourdine » avec force et prégnance sur le développement des personnes. C'est dans ce sens que nous partageons le point de vue de Heckman et ali. (1999), « *a broader view of the way skills are produced in a modern economy is more appropriate. Once this body of research becomes accepted into the mainstream, the public discourse on skill formation will be substantially altered. Current policies regarding education and job training are based on fundamental misconceptions about the way socially useful skills embodied in persons are produced. They focus on cognitive skills as measured by achievement or IQ tests to the exclusion of social skills, self discipline and a variety of non-cognitive skills that are known to determine success in life. The preoccupation with cognition and academic "smarts" as measured by test scores to the exclusion of social adaptability and motivation causes a serious bias in the evaluation of many human capital interventions* ». Assurément, le capital humain a longtemps été mesuré à l'aide d'indicateurs comme le nombre d'années de scolarité par rapport au temps alloué à se former ou plus généralement à le constituer. Mais cette définition opérationnelle du capital humain ne tenait pas compte de la complexité, de la polyvalence et de l'hétérogénéité de l'apprentissage humain, de ses contextes et occasions qui se déroulent sur toute une vie et surtout des différentes formes de compétences dépassant le cadre de l'éducation institutionnelle et formelle. L'acquisition et le développement de ces compétences émotionnelles ne s'effectuent pas uniquement par l'enseignement et l'apprentissage en classe. Outre le système d'enseignement, d'autres institutions : la famille, le milieu de travail, les médias, les organisations religieuses et

¹ La difficulté de la description des processus d'acquisition participe selon nous à la difficulté de son évaluation et dès lors à sa considération. Cependant, nous partageons les pensées de Scherrer lorsqu'il écrit : « Les compétences émotionnelles sont réellement importantes. On peut en mesurer sérieusement une bonne partie mais il faut y consacrer un peu de temps » (Bilan de Juillet-Août 2000, Université de Genève).

culturelles... sont responsables et participent elles aussi de la transmission et du développement de ces compétences. Précisément, les compétences émotionnelles constitutives du capital émotionnel se construisent et se développent durant le développement de l'enfant au sein de sa famille et du groupe social dans lequel l'enfant évolue. Ce capital s'acquière et se développe par l'action et l'interaction de manière implicite dans des contextes éducatifs formels et informels depuis l'enfance. Participant à lui forger une certaine personnalité, ces différents paramètres, selon Goleman, auront une influence considérable sur l'acquisition de ses compétences pouvant expliquer les différences que l'on peut observer d'un individu à un autre. Egalement, pour Dunn (1998, p.178) *« individual differences in very young children's understanding of other's emotions and inner states are marked. These differences not only show considerable stability from early in the preschool period to the school years, but are related to a wide range of other developmental outcomes, including moral sensibility, perception of others' reactions and of self-competence, and adjustment to school »*.

Ainsi, au-delà du milieu scolaire, le milieu familial, le milieu communautaire (clubs, religion...) ou encore le milieu du travail¹ sont autant de milieux d'apprentissage participant au stock de capital émotionnel. Si l'acquisition et le maintien et l'évolution de ce capital résultent en partie d'un effort personnel, il dépend aussi de l'existence d'un milieu matériel, institutionnel et social favorable et de dispositions sociales appropriées. Ainsi, par le biais de l'apprentissage et de l'expérience, ce capital est évolutif et dynamique. Déjà, les efforts consacrés à l'acquisition de ces compétences durant la première enfance sont des éléments indispensables à la croissance équilibrée de la personne et dans ce sens renvoie à un investissement qui, par la suite pourra contribuer positivement à la vie sociale et économique de l'individu, à son mieux-être et bien-être pouvant contribuer à sa meilleure performance dans des domaines diverses (personnel, professionnel, organisationnel). Même si ce développement n'atteint pas le même niveau chez chaque individu, étant donné que plusieurs facteurs interviennent dans les processus de sa constitution, la personne peut améliorer ses compétences émotionnelles. Toute amélioration de ce capital apportant un effet positif dans sa vie, ce développement doit donc être considéré comme un processus et une démarche continue d'investissement.

1.3.3 et aux caractéristiques en termes de flux, effets et retombées du capital émotionnel

La constitution, l'accumulation et l'accroissement de ces compétences ne sont pas sans impacts et effets ou retombées pluriels. Nous ne développerons pas ici en détails ce point mais évoqueront les principaux effets (pour un développement, voir Gendron, 2004). Pourquoi le capital émotionnel est-il si important, entre autres, en éducation et dans le monde du travail, particulièrement celui scolaire et professionnel ? Le capital émotionnel a des impacts sur la constitution du capital humain et l'utilisation optimale des différents capitaux de l'individu (capital social et culturel, et capital humain) et des retombées à la fois personnelles (en terme de satisfaction, de bien-être, ou de mieux-être, d'épanouissement, de satisfaction...), sociales (relations et interactions sociales, intégration et cohésion sociale), et économiques (individuelles sur la constitution de capital humain, productivité au travail.. ou collectives sur la performance et rendement dans et des organisations.).

Du point de vue de ses impacts, la constitution d'un capital émotionnel "équilibré" (s'inscrivant dans la sphère du capital social, renvoyant à un capital social démocratique) est à la fois à la base d'une socialisation démocratique possible et participe à celle-ci. A partir des différentes expériences issues de ses milieux d'apprentissage évoqués ci-avant, l'enfant va se construire son capital émotionnel. Ce capital va lui permettre ou va être à la base de la constitution de son capital humain. En effet, au niveau individuel, nos émotions nous accompagnent tous les jours et peuvent nous nuire ou nous aider, tout dépendant de l'utilisation que nous en faisons. Comme Goleman (1999) le mentionne, la perte de contrôle des émotions peut « rendre stupides des gens très intelligents » ; celle-ci ne donnant plus accès à la raison. Egalement, elles participent à notre équilibre. Palmer,

¹ Des théoriciens et analystes accordent de plus en plus d'importance au processus d'apprentissage qui se réalise au sein des organisations et des collectivités. Le concept des « organisations apprenantes » exprime la réalité selon laquelle un groupe partage des connaissances, travaille en équipe, adhère à des normes et interagit pour générer une capacité organisationnelle d'apprentissage.

Donaldson et Stough (2002) ont constaté que les personnes ayant une intelligence émotionnelle élevée, renvoyant aux compétences émotionnelles, permettait de prévoir la satisfaction dans la vie ; entre autres, que ces personnes étaient plus susceptibles d'avoir recours à un style de défense d'adaptation et de manifester par conséquent une adaptation psychologique plus saine.

Si la dimension émotionnelle ne constitue pas le fondement essentiel de l'identité de la personne, elle en assure selon Guitouni (2000, p. 16), « l'unité en opérant la jonction entre les dimensions cognitives et instinctives de l'être ». Aussi, nombre de recherches (Kort, Reilly, Picard, 2000 ; Ocde 2002 ; Ocde-Ceri 2004) en neuro-cognition mettent en avant le lien et les effets des émotions sur l'apprentissage. L'absence de capital émotionnel chez l'élève peut être responsable de déséquilibres et de tensions et constituer une faiblesse et perturber l'apprentissage et à terme la constitution du capital humain.

En outre, Mayer, Caruso et Salovey (2000) ont constaté des relations négatives entre une dotation faible de compétences émotionnelles et des comportements difficiles de violence et de perturbation chez des étudiants. Ainsi, le développement de capacités d'apprentissage en particulier des compétences d'auto-régulation, est un facteur important prévenant ou contribuant à l'échec scolaire. D'autant que l'échec scolaire, par contagion émotionnelle, se renforce mutuellement avec l'influence des pairs : les enfants qui échouent ont tendance à avoir des pairs ayant une attitude négative vis-à-vis de l'école.

Si Wallon évoquait déjà dans *Les origines du caractère de l'enfant* (1949 p. 94), la place des émotions dans son développement et l'importance de l'accommodation pour que celles-ci décuplent les forces, Carl Rogers, dans *Liberté pour apprendre*, en 1976, préconisait le facilitateur comme style d'enseignant, un enseignant empathique qui sache accepter « aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, s'efforçant de donner à chaque aspect l'importance la plus exacte que celui-ci revêt pour la personne ou pour le groupe » (Rogers, p. 163). Les carences, à l'inverse, en compétences émotionnelles des enseignants comme des dirigeants d'entreprises dans les rapports humains peuvent diminuer leurs performances ainsi que les performances de l'ensemble des personnes qu'ils encadrent. Ainsi, un enseignant qui ne sait pas répondre aux situations de violence en classe risque vite de perdre la maîtrise de sa classe, son crédit et la confiance des enfants. Egalement, des critiques trop acerbes de l'enseignant adressées à des élèves qui ne sauraient pas relativiser, peuvent plonger certains élèves dans un état d'anxiété et dès lors les rendre fragiles, instables, agités, attendant le moment où tombera la sentence inexorable les chassant de la classe. Ainsi, Fridja (1994) a montré qu'une personne réagit émotionnellement lorsque ses domaines d'intérêt et de préoccupation sont mis en cause. Cela déclencherait également des processus de ressassement (rumination mentale).

Si un certain nombre de recherches montrent que l'anxiété, la dépression sont le lot des élèves présentant des difficultés émotionnelles perturbant leur performance scolaire. On retrouve ce même phénomène au travail dans le cadre des phénomènes de « Burn out ». La profession enseignante n'est pas épargnée : *“Educator endurance, efficacy and humanitarian discipline relate negatively to stress, burnout and illness, but positively to health and personal accomplishment”*. *Teachers with a low sense of instruction efficacy tend to become mired in classroom problems, are stressed and angered by student misbehavior, pessimistic about student potential to improve, and focus more on subject matter than student development”* (Friedman, 2003, p.195). Particulièrement, des travaux montrent l'impact des émotions lors de la construction de connaissances professionnelles (Ria et al. 2003). Den Brok, Fisher, et Scott (2005) montrent qu'un enseignant au profil de leader, c'est-à-dire aux compétences émotionnelles développées peut accroître la motivation, l'intérêt pour la discipline et la performance de ces élèves. Peters, Grager-Loidl et Supplee (2000), soulignent que l'organisation de l'enseignement et la personnalité des enseignants sont les deux facteurs principaux qui influencent la réussite scolaire de l'enfant.

En outre, dans le milieu professionnel, un patron qui arrive en colère et s'exprime « sans trop le penser » ou encore est continuellement déprimé sera sans doute un très grand démobilisateur pour ses salariés qui l'entourent. Des études montrent que chez les salariés qui reçoivent moins d'attention, de considération ou moins de support, la régulation émotionnelle est plus difficile et

entraîne plus de souffrance en milieu professionnel (Castro, 2004). Un climat délétère au travail mettant à l'épreuve les émotions peut, si mal géré, donner lieu à une contagion émotionnelle bloquante pour l'entreprise. Un associé qui ne comprend pas ses partenaires ou qui ne considère pas les besoins des autres s'attirera à la longue les reproches et le ressentiment de ses pairs. A l'inverse, une relation de bonne qualité avec des collègues crée un environnement professionnel positif qui suscite des sentiments de satisfaction et de bien-être professionnel pouvant se traduire par une productivité accrue et un moins fort absentéisme (voir amener jusqu'à un certain état de « fluidité »¹).

Tout comme l'élève ou l'apprenant peut donner le meilleur de lui-même (Gendron, 2005a), un salarié travaille d'autant mieux qu'il se sent considéré (Mayo et l'effet Hawthorne). Aussi, la satisfaction d'un salarié n'est pas sans retour et retombée sur ses engagements au travail et avec son équipe comme le souligne Fischer (2002, p.7) « *positive affect while working does appear to be important in predicting affective commitment and spontaneous helping behaviour* ». Ainsi, l'expression émotionnelle s'inscrit dans un processus réciproque en fonction des bénéfices (pas seulement d'ordre pécuniaire...) que les salariés perçoivent dans leur milieu professionnel.

Aussi, plus le travail et les responsabilités sont complexes plus les compétences émotionnelles sont nécessaires et présentes. Et, les compétences émotionnelles s'articulent en synergie avec l'intelligence intellectuelle et les connaissances. D'ailleurs, celles et ceux qui réussissent à un haut niveau allieraient les deux formes de compétences. Nombre de travaux menés dans le domaine du travail auprès d'entreprises, de directeurs d'établissements scolaires, de responsables d'équipe ou de leaders indiquent que les gens qui atteignent des sommets sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats aux tests d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1999, Gond et Mignonac, 2002, Hess, 2003). Et plusieurs études montrent qu'il est économiquement avantageux d'embaucher des personnes en fonction de leur intelligence émotionnelle (Brown, 2004).

Enfin, ce capital émotionnel et les compétences qui lui sont associées font partie des compétences clés pour l'Ocde-Deelsa (2002) permettant aux individus de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et qui contribuent à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société (c.-à-d. qui mènent à des résultats individuels et sociaux importants et souhaités). Ces compétences clés reposant sur un cadre normatif dans lequel la démocratie et le respect des droits de la personne sont des caractéristiques essentielles, elles peuvent être considérées comme valides à l'échelle internationale et sont nécessaires pour faire face à la complexité de la vie moderne. Ainsi, le capital émotionnel s'avère pertinent et crucial pour la réussite de vie et l'épanouissement de l'individu mais il est aussi vital pour le bon fonctionnement et la croissance économique des organisations (entreprises, institutions...) et la cohésion de la société.

A un macro niveau, comme nous l'avons mis en évidence dans notre modèle (pour un développement, voir Gendron, 2004), le capital émotionnel ("équilibré") est plus qu'un capital additionnel, il est un capital "booster" qui "énergise" le capital humain et le capital social et culturel de l'individu. En cela, le capital émotionnel équilibré peut permettre l'utilisation optimale de ses deux autres capitaux. Aussi, au-delà de ces caractéristiques générales, pourquoi le capital émotionnel importe en éducation ?

II Capital Emotionnel et son impact en éducation

Le capital émotionnel, peut-il être un élément d'explication des différences observées en termes de réussite scolaire mais surtout en termes d'orientation scolaire et professionnelle des personnes, filles ou garçons ? A partir de la littérature scientifique et des recherches nationales et internationales sur la dimension du genre en éducation et au travail (cf. bibliographie), nous sommes intéressée aux descriptions données des filles et des garçons en terme d'aptitudes, d'attitudes, de comportements et

¹ Cet état est rapporté sous diverses appellations par des individus qui, dans une activité, quelle qu'elle soit, éprouvent une joie intense à donner le meilleur d'eux-mêmes ou à aller au-delà de leurs limites. La recherche et l'atteinte de l'état de fluidité reposent sur la capacité de mettre ses émotions au service de la « performance » et de l'apprentissage. Décrit par Goleman (1997, p.123) ce concept s'inspire entre autre des travaux de Hartmann E. (1973), *The Functions of Sleep*. New Haven : Yale University Press..

de traits de personnalité et avons essayé d'en avoir une lecture et analyse en terme de compétences émotionnelles. Particulièrement, nous avons mis en parallèle les caractéristiques du capital émotionnel développé chez les filles et les garçons et les compétences émotionnelles essentielles, nécessaires ou "mobilisées" pour « réussir » à l'école (traditionnelle) (II.1) et intervenant dans les processus d'orientation scolaire et professionnelle (II.2).

II.1 Le profil du capital émotionnel des filles et des garçons.

A partir de la littérature scientifique sur la dimension du genre, nous avons dressé un tableau genré rendant compte du profil du capital émotionnel développé chez les filles et chez les garçons déclinés en termes de compétences émotionnelles (cf. Tableau 2), renvoyant aux catégories majeures de compétences émotionnelles développées dans les travaux de Goleman (cf. Tableau 1).

Tableau 2 Capital émotionnel : Différences Filles-Garçons

<i>Compétences émotionnelles personnelles</i>	♂	♀	<i>Compétences émotionnelles sociales</i>	♂	♀
Auto-évaluation	+ haute	+ basse	Empathie	+ basse	+ haute
Auto-Régulation	+ basse	+ haute	Aptitudes sociales de communication	+ basse	+ haute

NB: Dans ce tableau, nous identifions le capital émotionnel décliné en compétences émotionnelles (nous reprenons les catégories majeures de Goleman, cf. Tableau 1) développées chez les filles et les garçons, à partir d'une revue de la littérature scientifique sur le genre. Aussi, les profils en compétences émotionnelles sont répertoriés de manière relative à l'un des deux sexes : plus fortement développées (+haute) ou plus faiblement (+basse) développées chez le garçon ou la fille. Ces profils dégagés dans ce tableau renvoyant aux profils dominants des filles et des garçons mis en évidence dans la littérature n'ont donc pas été construits pour ce travail précisément. Pour cela, ils s'avèrent insatisfaisants mais soulignent néanmoins une tendance en terme de profils de compétences donnant à réfléchir ou autorisant une certaine réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle.

Comme nous l'avons vu précédemment, le capital émotionnel est le résultat d'une « production » issue de l'éducation, particulièrement d'apprentissages et d'expériences plurielles développés dans et par les différents milieux et environnements que l'enfant, la personne aura pu fréquenté (familial, école, communautaires -religieux, voisinage, associations, clubs...-, des médias), et ce dans des contextes formels et informels. Ce capital émotionnel importe énormément dans la constitution du capital humain. Particulièrement, un capital émotionnel adéquat (équilibré) participe des dispositions scolaires qui permettront à l'élève de réussir académiquement. Aussi, cet ensemble de de compétences émotionnelles étant le résultat et l'objet d'apprentissage développées de manière formelle ou informelle, de façon explicite ou implicite, le capital émotionnel des filles et des garçons peut différer déjà par le fait qu'ils sont élevés différemment et ce, dès le plus jeune âge. Cette différence de capital émotionnel aura un impact important sur la trajectoire scolaire, en terme de performance et d'orientation scolaire et professionnelle, comme nous allons le voir maintenant.

II.2 Le capital émotionnel essentiel à la constitution du capital humain de départ : l'avantage des filles à l'école (traditionnelle)

Depuis la plus jeune enfance, et très tôt à l'école, si les élèves ne possèdent pas le capital émotionnel « adéquat » ou approprié à l'école traditionnelle pour agir et interagir en classe de manière appropriée, leur propension à réussir à constituer leur capital humain se verra fortement compromise, ou plus faible que ceux qui en sont dotés ou tout au moins seront moins aptes à constituer le capital humain de manière optimale; déjà leur socle de connaissance de base. Comme mettent en évidence les travaux sur la dépression, sur la violence à l'école (vu en partie I), les élèves

les moins bien dotés risquent fortement de se retrouver en échec scolaire, décrochés plus facilement ou encore se voir exclus temporairement ou définitivement de l'école, étant donné les dispositions « scolaires » en termes de compétences émotionnelles que requiert l'école traditionnelle (au regard des styles traditionnels d'enseignement qui prévalent encore dans nos systèmes). Ces dispositions référant au capital émotionnel sont essentielles pour réussir académiquement dans de tels systèmes et les garçons et les filles en sont dotés différemment par l'éducation différenciée reçue depuis leur plus jeune âge (cf. **Tableau 3**).

Si l'environnement social joue un rôle important dans l'éducation, déjà l'environnement familial, la famille, les parents n'éduquent pas les filles et les garçons de la même façon et participent en cela à la différenciation en capital émotionnel. Les parents ont en effet tendance à plus encourager leurs enfants mâles à défendre leurs intérêts et à affirmer leur personnalité qu'ils ne le font pour leurs filles. Nombre de travaux montrent que les parents supportent mieux la timidité chez les filles que chez les garçons. Aussi, les filles se voient encouragées à être dociles, obéissantes et coquettes – autant de comportements peu propices par exemple au développement d'une estime de soi forte et stable mais cependant, gage de l'adéquation aux comportements d'écoute et d'auto-contrôle attendus à l'école. Les garçons seraient « habitués » dès le plus jeune âge à prendre plus de risques physiques (comportements « casse-cou ») et sociaux (goût de l'affrontement et de la compétition) que les filles qui, elles, de leur côté, se révèlent davantage « préoccupées » par les échanges, le respect et la diffusion des règles sociales. Plus conformistes que les garçons ou, plus justement, socialement formées à se conformer, plus basse estime que les garçons..., tout cela participe aux faits que les filles se contraignent à respecter les règles (André et Lelord, 2002, et Loranger, 1988) et en cela, répondent mieux que les garçons aux comportements attendus à l'école.

En outre, le champ de l'enfance reflète une culture féminine étant donnée la prédominance des femmes dans ce secteur : assistante maternelle, éducatrice de jeunes enfants, auxiliaires et puéricultrices... Certains travaux sur la jeune enfance soulignent que cette prédominance peut participer à une certaine orientation des activités, des environnements, des curricula et des interactions qui correspondraient mieux aux filles qu'aux garçons. Les garçons ayant des besoins différents. Là où les garçons préféreraient des activités plus énergiques, nécessitant du mouvement et de l'espace, (Wardle, 2003), la plupart des programmes d'enfance sont focalisés sur les connaissances, la littératie, et sur une réussite et des compétences « académiques », soutenant les standards traditionnels scolaires (Kagan & Cohen, 1997, Snow, 2003) au lieu de compétences sociales. Comme nombre de recherches, ces auteurs montrent que les garçons sont moins bien dotés en termes de compétences d'attention et d'écoute, et en auto-régulation étant donné leur plus grande spontanéité, impulsivité, et désordre relativement aux filles ; et ainsi, ne pourraient pas s'épanouir dans de tels programmes. A l'inverse, les filles, biologiquement sont amenées à parler plus tôt que les garçons, et dépassent donc les garçons dans les exercices « académiques » et tous ceux de littératie à l'école élémentaire. Dès lors, cette orientation des programmes et des standards pourraient être en faveur des filles.

Au-delà des différences de développement biologique des filles et des garçons, par le biais de l'éducation, certaines compétences émotionnelles développées chez les filles leur procureraient un avantage relativement aux standards scolaires ; entre autres, les compétences d'écoute, et d'auto-régulation (Curnoyer, Solomon and Trudel, 1998; Rothbart, 1989). Ces compétences correspondent aux dispositions scolaires attendues et requises pour « réussir », tout au moins celles requises à l'école traditionnelle, ce qui pourrait expliquer la meilleure performance des filles relativement aux garçons (Felouzis, 1993). Mais ces situations favorisant les filles sont liées aux formes scolaires traditionnelles qui perdurent dans nos systèmes éducatifs (obligation de silence, pas de turbulence, de classe en agitation permanente, place des jeux extérieurs restreinte, pas d'activités à caractère apparent désordonné..., Wardle, 2003) et aux formes de validations académiques basées essentiellement sur l'expression écrite et la lecture. Ainsi, Berk (2002), Leaper, Anderson et Sanders (1998) montrent à partir de travaux sur le cerveau, que ces standards académiques, et dispositions scolaires, à l'école primaire sont plus en phase avec le développement des filles qu'avec celui des garçons ; ceci pouvant expliquer le succès plus faible des garçons relativement aux filles ; phénomènes alarmant dans certains

pays (« underachievement of boys » ou « boys' drop out ») et soulevant la question des : « standards pour qui ? » ».

Tableau 3 Capital Emotionnel requis à l'école (traditionnelle) comparés au profil des filles et des garçons

<i>Compétences émotionnelles personnelles</i>	♂	♀	Requis à l'école	<i>Compétences émotionnelles sociales</i>	♂	♀	Requis à l'école
Auto-évaluation	+ haute	+ basse		Empathie	+ basse	+ haute	
Auto-Régulation	+ basse	+ haute	Haut	Aptitudes sociales de communication	+ basse	+ haute	Haut

Ainsi, les compétences émotionnelles essentielles pour « réussir à l'école traditionnelle » sont principalement développées chez les filles. Les filles bénéficieraient de la culture féminine (qui prévaudrait entre autres en maternelle et en cycle élémentaire) et des dispositions scolaires requises à l'école traditionnelle. Le capital émotionnel développé chez les filles depuis leur plus jeune âge, particulièrement les compétences émotionnelles sociales (respect, discrétion, docilité, empathie,...) leur permettraient d'être plus performantes relativement aux garçons étant données que ce capital développé serait plus en phase à ce qui est attendu en terme d'attitudes et de comportements standards à l'école pré et élémentaire, voire secondaire. Cependant, les autres compétences, particulièrement celles « personnelles » moins développées (voire restées atrophiées) chez les filles leur seront préjudiciables plus tard, qui à l'inverse, plus fortement développées chez les garçons, vont constituer un atout dans les processus d'orientation.

II.3 Le capital émotionnel essentiel à la compétition : l'avantage des garçons

Si les garçons peuvent paraître désavantagés par rapport à la forme « scolaire » de l'enseignement traditionnel aux regards de leur capital émotionnel, leur plus grande agressivité, leur plus faible conformisme et capacité d'attention ne sont pas sans induire parfois, de manière involontaire et inconsciente, des comportements d'enseignants non équitables du point de vue de la participation active et sollicitation en classe des filles et des garçons ; et en faveur cette fois des garçons ; renforçant leur capital émotionnel personnel développé chez eux dès le plus jeune âge. Ainsi, l'énergie des garçons serait canalisée par les enseignants en les sollicitant plus souvent que les filles. En effet, Mosconi (1997) et Duru-Bellat (1994, 1998) montrent que les enseignants inconsciemment invitent plus souvent les garçons à parler et à s'exprimer que les filles afin de maintenir le calme dans la classe. Par ces modes d'action et de réponses d'adaptation des enseignants, ces comportements participent au développement et au renforcement des compétences personnelles émotionnelles des garçons (auto-évaluation, confiance, sentiment d'efficacité personnelle, compétitif, combativité...) et en même temps, contribuent inconsciemment au non-développement ou à l'atrophie de celles des filles. Là où l'école devraient aider à « compenser » les faiblesses en terme de compétences émotionnelles « sociales » des garçons et celles « personnelles » des filles, certains comportements enseignants et styles d'enseignement peuvent venir renforcer, consolider les compétences émotionnelles déjà développées chez les uns et les autres ; ainsi, les compétences émotionnelles « personnelles » chez les garçons : compétences qui s'avèrent très utiles pour accéder aux filières compétitives scolaires et plus tard, pour accéder à l'emploi et aux postes à responsabilité sur le marché du travail (cf. **Tableau 4**).

En effet, déjà dans les années 60, des études scientifiques montraient que la dimension passive ou active de la personnalité était corrélée positivement au performance intellectuelle (Maccoby, 1966). Particulièrement, les garçons et les filles occupent des places différentes sur cette dimension. Ainsi, les recherches sur l'auto-efficacité personnelle montrent que les garçons ont une meilleure estime

d'eux-mêmes relativement aux filles et une meilleure capacité à s'auto-évaluer et la tendance à se surévaluer lorsqu'il s'agit d'estimer leur chance de réussite dans les filières scolaires compétitives. Cette compétence émotionnelle « personnelle » haute est à leur avantage car elle limite l'auto-censure et motive les garçons à candidater plus fréquemment dans les filières prestigieuses ou des carrières ambitieuses que les filles (Beyer, 1991, Baudelot & Establet, 1992). Les garçons ont progressivement une meilleure opinion d'eux-même plus ils grandissent ; ce qui n'est pas le cas des filles (l'adolescence et ses manifestations ne se traduisent pas par exemple dans les même termes). Cette auto-perception et d'évaluation est à relier au changement dans le sentiment d'auto-efficacité personnelle qui diffère des filles et des garçons (Bandura, 1977, Betz and al., 1981, 2000, Vouillot, 2004; approches que nous ne développerons pas ici).

Tableau 4 Capital Emotionnel crucial dans les filières scolaires compétitives : différences filles-garçons

<i>Compétences émotionnelles personnelles</i>	♂	♀	EC requis pour les filières compétitives	<i>Compétences émotionnelles sociales</i>	♂	♀	EC requis pour les filières compétitives
Auto-évaluation	+ haute	+ basse	Haute	Empathie	+ basse	+ haute	
Auto-Régulation	+ basse	+ haute		Aptitudes sociales de communication	+ basse	+ haute	

Aussi, les enseignants participent à cette conception de l'auto-évaluation des garçons. Si l'agressivité dessert les garçons scolairement, les filles tendent à être invisibles pour les enseignants. C'est toujours comme si "les filles faisaient de leur mieux et les garçons pourraient mieux faire" (Mosconi, 2004). L'analyse d'annotations sur les bulletins scolaires en est parfois une manifestation criante. Comme déjà soulignée en 1966 par Maccoby, "*when college women are asked how well they will go on a task they are about to undertake or how good their grades will be the next semester, they are less optimistic than college men, even on tasks where they do in fact perform as well as men*". Les filles étant moins éduquée et socialisée à être dans la compétition (- *le curriculum caché*- ou - *l'éducation implicite*-, Pourtois & Desmet, 2004), elles s'inhibent elles-mêmes par auto-censure en ne se présentant pas dans les filières prestigieuses scientifiques ou en ne s'engageant pas dans des filières ambitieuses, ou encore en hésitant à se présenter dans des filières professionnelles trop connotées « masculines » ou non-féminine. De telles attitudes, déjà bien ancrées avant l'entrée en classe secondaire viennent limiter les choix d'orientation scolaire et professionnelle et conditionnent fortement corollairement, leurs choix futures d'orientation (en secondaire et en enseignement supérieur ou/et de carrière).

Ces comportements renvoient au modèle de division sexuée qui sont en action dans la sphère sociale et s'imposent comme forme légitime de division et de prescription sous des codes sociaux de comportements ; répondant ainsi aux normes culturelles et sociales de répartition des rôles sociaux de sexe institués et transmis dès le plus jeune âge et se continuant via l'éducation et la socialisation (Chodorow, 1988, Gilligan, 1982, Le Maner-Idrissi and al. 2002, Zaouche-Gaudron et Rouyer, 2002).

Ainsi, le style féminin et masculin réfère moins à des impératifs biologiques qu'à des comportements tacites et appris, orientés par des variables et des construits sociaux et culturels (Rosenthal, 2000). D'un point de vue systémique, les attentes culturelles en termes de genre résultent des caractéristiques culturelles de l'organisation, elle-même empreinte de cette dimension genrée. Ces mécanismes de différenciation de genre jouent fortement au moment de l'adolescence, et d'autant plus fortement que la période d'adolescence est une période de construction identitaire et correspond à la période d'orientation scolaire et professionnelle, et par là se voient perpétués. Car se

construit et s'affirme à cette période l'identité sexuée par le biais des représentations. « Ces représentations que les adolescents ont des rôles adultes dépendent évidemment des modèles que le milieu leur propose et des valeurs qu'il leur transmet » (Zazzo, 1966, p.20)¹.

Aussi, les filières elles-mêmes peuvent participer à cette sexuation des orientations. Ainsi, en formation professionnelle, Williams & ali. (2000) montrent que les femmes qui poursuivent des études en sciences, ou des études d'ingénieur, ou en construction et en technologie, se sentent isolées puisque peu nombreuses numériquement dans ces orientations, et donc objet possible de marginalisation et parfois de harcèlements ; ce qui n'est pas sans contribuer à l'auto-censure des filles dans ces filières lorsque ces formes d'exclusion ou de désincitation, voire jusqu'aux discriminations sur le marché du travail, sont anticipées. Cette auto-censure peut se voir confortée par la culture, les croyances, la composition même du corps enseignants (en termes de représentation des deux sexes) qui reflètent souvent dans ces filières des valeurs, des croyances, ainsi que les modes et méthodes de fonctionnement à dominante masculine. *“The perceived exclusion of women, together with the “chilly” climate of the classroom and the teaching, learning and assessment methods, influence women (and many men) to choose other disciplines”*. Ces chercheurs soulignent également le fait que le style d'apprentissage des femmes dans ces sections est souvent non reconnu ou non valorisé ou non primé.

En outre, les garçons comme les filles n'entrent pas dans les situations d'apprentissage de manière identique, ne vivent pas les mêmes expériences et se construisent différemment de par l'éducation sexuée et dès lors ne sont pas préparés en terme égal aux différentes orientations scolaires et professionnelles. Ainsi, selon le capital émotionnel développé, les filles et les garçons ne seront pas « également » préparés pour les différentes orientations professionnelle et scolaire dans le système d'enseignement - particulièrement pour les filières compétitives - et pour les orientations qu'ils pourraient être amenés à choisir dans le futur. En effet, du fait que les compétences émotionnelles sont le fait d'apprentissage, les garçons par l'éducation différenciée sont mieux préparés pour faire face à la compétition dans les filières prestigieuses ; entre autres les compétences personnelles émotionnelles d'auto-évaluation (d'assertivité, de confiance en soi, de sentiment d'efficacité....) sont importantes pour se présenter et envisager des orientations dans ces filières. A l'inverse, le capital émotionnel développé chez les filles, participe déjà à leur orientation vers des filières à caractère “social” ou vers des filières d’humanités” ; autrement dit, vers des orientations où les compétences sociales émotionnelles (empathie....) sont requises et, corollairement, moins souvent vers les filières où des compétences personnelles émotionnelles s'avèrent cruciales. Ceci pourrait venir expliquer la faiblesse numérique des filles dans les filières compétitives que sont les filières scientifiques. Et quand elles accèdent à de telles filières, elles tendent à s'orienter au sein même de ses filières vers les filières où la dimension “humaine” reste encore présente : comme en “biologie” (ou plus tard en filière par exemple de médecine) et moins souvent en mathématique ou physique (d'ailleurs ne serait-ce pas l'illustration de la déshumanisation de certains curricula en sciences “dures »?).

Enfin, la différence en capital émotionnel des filles et des garçons renvoie aux compétences développées depuis leur plus jeune âge et renforcées et consolidées par les institutions (famille, communautés, l'école, les associations, les médias...), toutes empreintes d'attentes différenciées en termes de rôle sociaux de sexe et se reflète donc d'emblée dans les choix scolaires et de carrières. Les institutions participent chacune à leur manière à « conditionner » ou à « façonner » la personne du point de vue de ses intérêts, de sa personnalité, ses traits et caractéristiques, qui par effet de domino, influencent sa vie future à travers ses choix scolaires et d'orientation professionnelle, ses choix de métiers ou de carrière, selon qu'elle est fille ou garçon. Aussi, en reprenant notre grille de capital émotionnel, tentez d'imaginer en fonction des compétences émotionnelles développées chez les filles et les garçons quelles pourraient être respectivement les orientations scolaires et professionnelles ? Les filles et les garçons de manière générale, encore de nos jours, s'orientent vers les filières pour lesquelles ils ou elles ont déjà été ‘formatés ou façonnés’, renvoyant entre autres, à leur capital émotionnel développé dès leur plus jeune âge. Les orientations scolaires (filières

¹ Et ces modèles et valeurs diffèrent considérablement en fonction du milieu social où évolue la personne.

compétitives –sciences vs humanités-) et professionnelles (secteur industriel vs secteur tertiaire de service) des filles et des garçons renvoient en partie aux compétences émotionnelles développées et ne « seraient » jamais que le reflet de ce que les institutions (la famille, l'école, les médias, la religion...) 'veulent' ou 'inconsciemment' tendent qu'elles soient.

Si ce capital émotionnel avantage les filles du fait des standards scolaires traditionnels de réussite, celui des garçons les prépare mieux au moment de l'orientation à affronter la compétition qui prévaut dans les filières scientifiques et prestigieuses. Comme nous le montrons dans un article précédent (<http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>), cet avantage des garçons se continue ensuite sur le marché du travail, du point de vue de la valorisation financière différente des compétences émotionnelles et de leurs propensions plus fortes à occuper des postes à responsabilité du fait des compétences émotionnelles nécessaires pour déjà accéder et ensuite occuper de tels postes.

II.3 Capital émotionnel et sa valorisation sur le marché du travail : un avantage des hommes

Le capital émotionnel est non seulement utile du point de vue de l'orientation scolaire et professionnelle pour accéder aux filières de compétition (scientifique et prestigieuses), conditionnant ensuite les carrières et donc aussi du point de vue du marché du travail et dans l'emploi. Si les compétences émotionnelles sont cruciales dans l'emploi et sur le marché du travail, cependant, elles ne bénéficient pas encore aujourd'hui de la même valorisation, entre particulier financière. En effet, toutes les compétences émotionnelles ne sont pas rémunérées de manière équivalente. Comme vu précédemment, le capital émotionnel développé chez les hommes et chez les femmes font déjà qu'ils ne sont pas préparés de la même manière à l'accès au marché du travail et dans l'emploi. Aussi, ces différences de traitement vont se continuer à travers les mécanismes de recrutement en œuvre sur le marché du travail et de gestion des ressources humaines dominés par des valeurs et règles masculines. Toutes les compétences émotionnelles ne sont pas rémunérées de manière semblable sur le marché du travail. Ces traitements ou retombées inégales selon les compétences émotionnelles, et par conséquent, pour les personnes, des hommes et des femmes qui les détiennent, vont être facteurs de discrimination. Ainsi, si les compétences émotionnelles sociales (l'empathie, le sens du contact, être sociable....) sont requises pour certains postes et apparaissent dans la description des qualités requises dans l'annonce d'emploi pour pouvoir candidater, ces compétences se voient non ou peu valorisées financièrement une fois la personne embauchée. Une des raisons que nous avançons pour expliquer ce phénomène tient d'une part, au fait que ces compétences sont encore considérées comme « non produites » étant donné que ces compétences émotionnelles sont produites en dehors de la sphère formelle et visible ou institutionnelle. D'ailleurs, ces attributs, que nous analysons et considérons dans notre approche comme « compétence » à part entière, relèveraient pour certains de « caractéristiques » ou de « traits » de personnalité, voire pour d'autres seraient « innées ou naturelles ». Produites dans des sphères informelles, l'invisibilité de leurs productions et corollairement leur coût de production échappant donc à la mesure, dès lors ne facilitent pas leur reconnaissance « officielle » et entre autres, financières (même si mentionnées explicitement sur les annonces, Lemièrre (2002).

Leur valorisation financière relève encore de règles arbitraires sur le marché du travail, particulièrement encore dominée par des règles patriarcales où ces compétences émotionnelles sociales restent encore peu prises en considération dans les grilles de salaires. Cet arbitraire participe du traitement salarial inégalitaire. Dans un tel contexte, les compétences émotionnelles « attribués aux hommes » se voient mieux « rémunérées » que celles dites « féminines » et sont « cruciales » dans une logique de gestion par les compétences (Gendron, 2002) pour l'évolution de carrière.

Si le capital humain est une condition nécessaire pour obtenir un emploi, il demeure donc insuffisant pour expliquer les différences de salaires et évolution de carrières entre hommes et femmes. Si « l'interpénétration des sphères professionnelle et familiale semblerait davantage porter préjudice à (l') évolution salariale des femmes », Dupray et Moullet (2005) soulignent que « les conditions de mobilité et d'avancement salarial des femmes laissent par ailleurs apparaître très tôt

des freins qui relèvent aussi de leurs caractéristiques personnelles ». Là, où les analystes du marché du travail et les gestionnaires de ressources humaines justifient ces différences par des « caractéristiques personnelles », nous y voyons à partir d'une approche en capital émotionnel des différences liées aux « compétences émotionnelles » développées chez les personnes et requises sur certains postes de travail (dans des fonctions à responsabilité, d'encadrement...), et pour l'évolution de carrière (la demande d'avancement...).

Ainsi, l'évolution de salaire des ouvrières « plus favorable que celles de leurs homologues masculins » observés par ces auteurs, (et à l'inverse dans les postes d'encadrement ou à responsabilité) pourrait s'expliquer par le primat, dans la règle de rémunération dans de tels postes, du capital humain spécifique –des compétences techniques- nécessaire sur ses postes (atténuant les écarts salariaux hommes-femmes dans de tels postes étant donné la reconnaissance officielles et valorisation équivalente des compétences techniques nécessaires) et l'écart salarial favorable aux femmes observé seulement en terme d'évolution (et non à l'entrée dans l'emploi) selon nous résiderait ou pourrait trouver une explication à partir des compétences émotionnelles développées chez les femmes qui s'observent une fois entrées dans l'emploi ; compétences émotionnelles renvoyant par exemple, d'une part, aux compétences d'auto-régulation plus développées chez les femmes que chez les hommes : plus respectueuses des règles, des rythmes, de la ponctualité, de l'autorité...et d'autres part, aux compétences émotionnelles d'auto-évaluation moins fortement développées chez les femmes : moindre mises en avant, plus forte discrétion, moindre revendications... ; cependant, facteur aussi de leur moindre promotion dans le temps¹ ; compétences qui sont requises ou nécessaires pour être en adéquation avec les modes de fonctionnements en industrie ouvrière (on retrouve cette même problématique dans le salariat tertiaire d'exécution).

Si les compétences émotionnelles développées chez les femmes peuvent être un avantage dans ce type d'emploi en terme salarial, en revanche, pour l'évolution de carrière et les promotions les compétences émotionnelles personnelles d'auto-évaluation importent plus (cf. Tableau 1 Tableau 5).

Tableau 5 Capital Emotionnel nécessaire pour l'avancement de carrière et les postes à responsabilité : différences filles-garçons

<i>Compétences émotionnelles personnelles</i>	♂	♀	Valorisation marché du travail et dans l'emploi	<i>Compétences émotionnelles sociales</i>	♂	♀	Valorisation marché du travail et dans l'emploi
Auto-évaluation	+ haute	+ basse	+ Haute	Empathie	+ basse	+ haute	+ Basse
Auto-Régulation	+ basse	+ haute		Aptitudes sociales de communication	+ basse	+ haute	

En effet, pour l'évolution de carrière vers et dans les postes d'encadrement, les chances d'être promu nécessitent la mobilisation forte de compétences émotionnelles d'auto-évaluation. Aussi, ces compétences étant plus fortement développées chez les hommes, expliqueraient ce qu'ont pu observé nombre de chercheurs en économie des ressources humaines (Lemière, Silveira, 2001) en termes de discriminations hommes-femmes et ce que Dupray et Moullet (2005) observent encore aujourd'hui à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq : à savoir des chances plus réduites de promotion des femmes cadres relativement à celles des homes renvoyant aux effets de « plafonds de verre² » (image illustrant les barrières invisibles créées par des préjugés comportementaux et organisationnels qui empêchent les femmes d'accéder aux plus hautes responsabilités).

¹ Parmi les ouvriers restés dans l'entreprise, selon l'enquête « génération 98 » du Céreq, seuls 10% des femmes ont été promues, contre 26% des hommes”.

² On parle aussi de phénomène de « tuyau percé » pour signaler la disparition des femmes au fur et à mesure que l'on gravit la hiérarchie. Cette expression « plafond de verre » ou encore appelé « ségrégation verticale » signifiant qu'il existe une concentration

Autrement dit, toutes les compétences émotionnelles n'ont pas le même impact et la même valorisation sur le marché du travail. Les compétences émotionnelles personnelles apparaissent aujourd'hui de plus en plus critiques et cruciales pour accéder aux carrières à responsabilités, particulièrement au moment du processus d'avancement et de la négociation de promotions. Le passage à une logique des compétences en matière de gestion des ressources humaines renforce son importance car modifie le positionnement professionnel du salarié (Gendron, 2004b, 2002). Autrefois codifié et collectif, cette nouvelle logique passe à une évaluation individuelle et variable où le repérage et le développement des compétences (et particulièrement celles émotionnelles) revêtent une importance cruciale et vont jouer un rôle fondamental dans les évolutions de carrière. Dans cette nouvelle logique, les salariés ont et auront de plus en plus à négocier individuellement leurs avancements et à faire montre de leurs compétences. En cela, ce mode de régulation avantage les personnes les mieux dotées en compétences émotionnelles personnelles, particulièrement celles d'auto-évaluation renvoyant aux capacités de l'individu à se mettre en avant, à négocier et faire valoir ses compétences et à faire face à des climats de compétition. Aussi, ces compétences émotionnelles se retrouvent essentiellement développées chez les hommes et moins chez les femmes. Des compétences émotionnelles d'auto-évaluation peu développées, déjà préjudiciables aux femmes lors des processus d'orientation scolaire dans les filières de compétition, se retrouvent donc dans les processus d'avancement de carrière. Entre autres, leur manque (ou la non-recherche) de mise en avant, leur moindre confiance en elle, ou leur sentiment d'auto-efficacité plus faible relativement aux hommes..., font qu'elles peuvent être victimes de « préjugé(s) négatif(s) des employeurs » vis-à-vis de leur productivité (Dupray et Moullet, 2005) et justifieraient dès lors pourquoi cette incertitude « se résorberait ensuite avec l'ancienneté dans l'entreprise à mesure que la performance des salariées s'exprime et se révèle dans le travail ». Au-delà des préjugés, la culture entrepreneuriale occidentale reste très empreinte de normes et valeurs masculines relevant de l'ère des organisations industrielles qui font que les femmes, même si désormais plus présentes sur le marché du travail, et réussissant à accéder à des postes à responsabilité, ne voient pas toutes leurs compétences traitées de manière égale à celles des hommes, même si des travaux sur les styles de leadership entre hommes et femmes ne montrent aucune différences de performance (Landau, 1996; Eagly, Karau, & Makhijani, 1992, 1995; Ragins, 1991). S'opèrent là des phénomènes de discrimination (Maruani, Marry) qui se voient renforcées par ces normes culturelles qui prévalent dans nos systèmes de travail et conditionnent les modes et pratiques de promotion et d'avancement. Aussi longtemps que les compétences émotionnelles ne seront pas considérées comme produites, et donc formellement reconnues, leurs valorisations, entre autres, celle financière, se verront déterminées par des règles partiales dominées par des attributs « masculins » qui prévalent dans les organisations traditionnelle de travail. Ainsi, ces modes d'action induisent nécessairement ou sont facteurs de traitements inégaux entre les personnes, des hommes et des femmes qui ont développées des compétences émotionnelles différentes en raison entre autres d'éducatons différenciées.

Conclusion : Du capital émotionnel au développement des personnes : vers une éducation durable et équitable et la perspective de développement personnel tout au long de la vie

En éducation et dans la formation, peu de professionnels considèrent l'émotion comme superfétatoire en matière d'apprentissage. Cependant, cette dimension émotionnelle apparaît pratiquement toujours posée en altérité et en opposition à la dimension dite rationnelle ou logique. Egalement, dans le domaine du travail, les entreprises ont tendance à favoriser l'idée de l'employé rationnel qui n'affiche aucune émotion et à dissuader les employés d'exprimer leurs émotions lorsqu'ils travaillent en équipe. Autrement dit, « les émotions devraient rester à la porte » des classes, des entreprises... Dans cette optique, les façons d'envisager l'apprentissage tout comme le travail sont le plus souvent structurées et orientées en fonction de la rationalité « pure » « libérées

des femmes dans certains grades hiérarchiques, se distingue de celle de « mur de verre » ou « ségrégation horizontale » qui renvoie à la concentration des femmes dans certains secteurs d'activités.

de toutes scories animales et sentimentales » renvoyant à l'hégémonie de la raison sur l'émotion cristallisée, chacun à leur manière, par Platon, Descartes et Kant. Et pourtant, l'être humain n'est-il pas « l'animal le plus émotif qui soit » (Hebb, 1949) ? Toutefois, les émotions sont là et ont leur place dans toutes les sphères des activités humaines ; donc au travail qu'il soit scolaire ou professionnel. Elles interviennent dans le fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale.

Loin de constituer un obstacle à la prise de décision rationnelle dans la vie quotidienne, les émotions se révéleraient être la condition indispensable d'adaptation et de réaction optimale à une situation donnée de l'individu et ceci, dès sa naissance jusqu'à l'âge adulte à des degrés divers. Cependant, cela suppose que les personnes puissent apprendre des autres pour savoir comment gérer leur environnement et eux-mêmes. En cela, développer les compétences émotionnelles devient indispensable. Ces dernières permettent à l'individu de moduler et gérer son état émotionnel et ainsi d'apporter une réponse émotionnelle appropriée aux situations changeantes et complexes de la vie moderne. Elles constituent un véritable capital qu'il importe de considérer étant donné que ce dernier conditionne la constitution et l'utilisation optimale du capital humain et du capital social et culturel. Le capital émotionnel agissant comme un booster, est à la fois un atout personnel, professionnel et organisationnel. Cependant, issues d'apprentissages et d'expériences de vie, certaines personnes en sont mieux dotées que d'autres. Au-delà des différences de dotation en fonction des milieux sociaux d'appartenance, le capital émotionnel développé chez les filles diffère de celui des garçons du fait de l'éducation sexuée qui traversent les différentes institutions participant à sa constitution également reproductrices inconsciemment de stéréotypes sociaux de sexe. Aussi, ce capital émotionnel peut venir expliquer les différences de performances scolaires et d'orientation scolaire, professionnelle et choix de métiers entre les filles et les garçons.

Enfin, les compétences émotionnelles sont aussi importantes que les autres compétences plus « traditionnelles ». Un capital émotionnel équilibré ou approprié, au-delà de son impact sur la constitution du capital humain, est crucial pour faire face aux changements et faciliter de nouveaux modes d'adaptation pour permettre aux individus d'envisager de nouvelles façons de penser leurs relations à ces transformations de la société, particulièrement du point de vue professionnel. Ce capital est à la base, à la fois, du développement durable des personnes, de leur adaptation, et de leur formation effective tout au long de la vie, mais également participe de leur capacité à réagir et interagir adéquatement à des situations stressantes en développant leur résilience.

Pour cela, toutes les personnes –filles et garçons - n'étant pas dotées de manière équivalentes en capital émotionnel, il importe du point de vue des politiques d'éducation et des politiques sociales et familiales d'en prendre conscience et d'intervenir pour autoriser une réelle équité et participer à sa mise en œuvre : vers une éducation équitable. Dans cette perspective d'équité, un capital émotionnel équilibré importe entre filles et garçons pour leur permettre et leur autoriser un réel choix en terme d'orientation de vie professionnelle : vers une éducation équitable des personnes, filles ou garçons. Aussi, le système éducatif, l'école, la famille, les partenaires éducatifs doivent désormais s'emparer de cette problématique et questionner leurs modes d'action et d'intervention et prendre sérieusement en compte cette dimension du capital émotionnel.

Au-delà des discussions avec les parents, ou les associations de parents d'élèves, ou encore les enseignants, les formateurs, les programmes scolaires à l'école mais aussi la formation continue pour adultes doivent participer au développement du capital émotionnel des personnes afin d'autoriser une éducation durable effective et le développement des personnes. Ce capital émotionnel a des effets de long terme et ses compétences associées, "can lead to achievement from the formal education years of the child and adolescent to the adult's competency in being effective in the workplace and in society." (Finnegan, 1998).

Enfin, les effets du capital émotionnel doivent questionner la place accordée aux émotions dans nos systèmes d'enseignement et de travail pour être revisités avec de meilleurs égards.

Particulièrement, dans le domaine de l'éducation, doivent être revisités les styles d'enseignement, et les curricula qui introduisent des biais sexués afin de permettre aux filles comme aux garçons de

réussir dans la voie qu'ils auront réellement choisis en « toute liberté » (au lieu du reflet de ce que les institutions veulent qu'ils soient). Aussi, au regard des politiques publiques, étant donné que le capital émotionnel est le résultat d'une production, et que les compétences associées sont l'objet et le résultats d'apprentissages, pouvant être développées et améliorées, le capital émotionnel doit être considéré comme un réel capital - comme l'investissement en compétences techniques renvoie au capital humain-, dans lequel les individus, les institutions, et la société peuvent et doivent investir étant donné ses retombées à la fois personnelles, professionnelles et organisationnelles et sur la société. Cependant, cela nécessite que les compétences émotionnelles soient explicitement reconnues comme produites et développées via l'éducation, que les filles comme les garçons reçoivent une éducation équitable et qu'à terme toutes les compétences émotionnelles (personnelles et sociales) mobilisées dans l'emploi soit l'objet de reconnaissances et de rémunérations justes afin de faire du Capital émotionnel un réel atout personnel, professionnel, social et organisationnel.

Références bibliographiques

- Aghion, Ph. and Tirole, J. (1997). "Formal and Real Authority in Organizations" *Journal of Political Economy*, Vol. 105(1). p 1-29.
- Altet M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF.
- André C. et Lelord F. (2002), *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Odile Jacob.
- Bandura A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bar-On, R., (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388. San Francisco: Jossey-Bass
- Bar-On, R. (1997). "Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1988). The development of an operational concept of psychological well-being. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Baudelot, C., Establet, R. (1992), *Allez les filles!* Paris: Seuil.
- Becker H. (1985), *Outsiders*, Etudes de la sociologie de la déviance, Paris, A.M. Métailié.
- Bellier S. (2000), *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*, Éditions Liaisons.
- Berger, K.S. (2003). *The developing person. Through childhood*. (3rd ed.). New York: Worth Publishers.
- Bernabé E. & Dupont P. (2001), Le leadership pédagogique : Une approche managériale du style d'enseignement, *Éducation et francophonie*, Volume XXIX, N° 2.
- Berk, L.A. (2002). *Infants and children. Prenatal through middle childhood* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bertrand Y. and Houssaye J. (1999), *Pédagogie and didactique: An incestuous relationship*, in *Instructional Science* 27: 33-51, 1999.
- Betz N.E., Schifano, R.S. (2000), Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and Interests in College women, *Journal of Vocational Behaviour*, 56, pp. 35-52.
- Betz N.E., Hackett G., (1981), The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college men and women, *Journal of Counseling Psychology*, n°28 (5), 399-410.
- Beyer S. (1991). The Effect of Self-consistency on Gender Differences in the Accuracy of self-evaluations. *Dissertation*, University of Oregon.
- Bressoux P. & Pansu P. (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris: PUF.
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris: Seuil.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris :Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris :Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C, (1970), *La reproduction*, Paris :Editions de Minuit.

- Boreman, N. (2004), A Theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 52, n°1, 5-17.
- Bowles S. and Gintis H. (2001), 'Social Capital' and Community Governance, in "Economic Journal", Vol. 112.
- Boyatzis, R. E. (1999). From a presentation to the Linkage Conference on Emotional Intelligence, Chicago, IL, September 27, 1999.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R.E., Baker, A., Leonard, D., Rhee, K., & Thompson, L. (1995). Will it make a difference?: Assessing a value-based, outcome oriented, competency-based professional program, in Boyatzis, R.E., Cowen, S. S., and Kolb, D.A. (Eds.), *Innovating in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E., Leonard, D., Rhee, K., & Wheeler, J.V. (1996). Competencies can be developed, but not the way we thought. *Capability*, 2(2), 25-41.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Bar-On, R., & Parker, D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E., Cowen, S. S., & Kolb, D. A. (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braconnier A. (1996), *Le sexe des émotions*, Odile Jacob, 1996.
- Braten, S. (1998), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontology*, Cambridge University Press.
- Brendtro, L.K., Brokenleg, M. and Van Bockern, S. (1990), *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Carli, L. L., & Eagly, A. H. (2001). Gender, hierarchy, and leadership: An introduction. *Journal of Social Issues*, 57, 629-636.
- Cherniss, C. et Goleman, D. 2001. *The Emotionally Intelligent Workplace : How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K. & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace: A technical report issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*.
- Chodorow, N. (1988). *Femininum - maskulinum. Modersfunktion och könssociologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Coleman J.S. (1961), *The adolescent society*, New York: Free Press.
- Coleman J.S. (1966), *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S.
- Coleman J.S. (1994), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA:Belknap Press.
- Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Government Printing Office.
- Coleman J.S. (1994), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA: Belknap Press.
- J. Coleman, "Social capital in the creation of human capital" *American Journal of Sociology*, Vol. 94 (1988), S95-120.
- Copper, R.K. (1997), *Applying Emotional Intelligence in the Workplace. Training & Development*, 51 (12), 31-38.
- Côté S. (2001), *The Contribution of Human and Social Capital*, Isuma, vol. 2, n° 1, spring.
- Curnoyer, M., Solomon, C. R. & Trudel, M. (1998). I speak then I expect: Language and self-control in the young child at home. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 69-81.
- De Landsheere G. (1978), "L'évaluation des enseignants", in *Traité des sciences pédagogiques*, Debesse et Mialaret eds., Presses Universitaires de France, 109-143.
- Debarbieux E. (1990), *La violence dans la classe*, ESF, Paris.
- Duru-Bellat M. (1998), La mixité, un aspect du « curriculum caché » des élèves, *Enfance et Psy*, n°3, 73-78.
- Duru-Bellat M. (1994), Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales, *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, octobre-novembre-décembre, 111-135.
- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles*, Paris: L'Harmattan.

- Dupray A. et Moullet S. (2005), Le salaire des hommes et des femmes, Bref Cereq n°219, mai.
- Foster, H. (1974). Ribbin', jivin', and playin' the dozens. Cambridge, MA: Ballantine.
- Fukuyama F. (2004), Social Capital : The Problem of Measurement, Contribution au Mediterranean Development Forum, organized by the Center for International Private Enterprise (CIPE), 12-17 May.
- Eagly, A.H. & Johnson, B.T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256.
- Eagly, A.H., Makhijani, M.G. & Klonsky, B.G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111(1), 3-22.
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57, 781-797.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.
- Felouzis, G. (1993), Interactions en classe et réussite scolaire, une analyse des différences filles-garçons, in *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gendron B. (2005c), Why Female and Male Emotional and Interpersonal Skills Matter in Gender Divisions at Work? A Theoretical Approach through an Emotional Capital Model, International Conference on Emotional and Interpersonal Skills at Work, Thessalonique, Juin.
- Gendron B. (2005b), De l'éducation à l'emploi, une approche par le capital émotionnel, in *La dimension du genre dans l'activité économique et sociale : quelles différences hommes-femmes ?*, séminaire de Master Conseil et Formation en Education, Université de Montpellier III.
- Gendron B. (2005a), *Social Representations of Vocational Education and Training, The case of the French VET 'baccalauréat'*, Universität Bremen Press Ed., Brême, 135 pages.
- Gendron B., (2004d), « La reconnaissance des acquis d'expérience et professionnelles et son articulation avec la notion de compétence, contribution au débat », in C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret & JP Boutinet (éds), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne*, Peter Lang Eds, Bern, pp. 68-83.
- Gendron B. (2004d), Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management, in *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, n° 113*, Paris : Université Panthéon-Sorbonne (téléchargeable à l'adresse <http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>)
- Gendron B. (2004c), Emotions and Learning, and Success: Which links? The Emotional Capital, A case study on students at the Vocational School Leaving Certificate Level in France, European Conference on Educational Research 2004, September, Crete, Greece: University of Rethymno.
- Gendron B. (2004b), Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études : une analyse économique, *Sorbonensia oeconomica*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- Gendron B. (2004a), La « raison » des émotions ? Une analyse de l'évolution des représentations sociales des filières de baccalauréat professionnel, Congrès International AECSE 2004, Paris : Cnam.
- Gendron B. (2002a), « La validation des acquis et des compétences : la perspective européenne », chapitre in *Toute la vie pour apprendre, un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous ?*, dir. Y. Baunay & A. Clavel, Edition Syllepse, Paris, pp. 353-366.
- Gendron B. (2002b), « La notion de management : éléments d'éclairage », in *Nouveaux Regards, Éducation, Recherche, Culture*, n° 15, pp. 27-29.
- Gendron B., (2002b), Pour une réduction des inégalités et une plus grande équité : de la formation, à la validation et reconnaissance des qualifications pour tous et tout au long de la vie, une contribution à la recherche », Synthèse de travaux, Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris I –Panthéon-Sorbonne, Paris.
- Gendron B. (2002) « Management, compétences et qualité en éducation : innovations pédagogiques en formation professionnelle, le cas des baccalauréats professionnels en France », International Conference, ADMEE, University of Lausanne, September, Switzerland.
- Gendron., (2002c) « La notion de management : éléments d'éclairage », in *Nouveaux Regards, Éducation, Recherche, Culture*, n° 15, pp. 27-29.

- Gendron B., (2001b) «La nécessaire "reconstruction" des orientations non-choisies : tentative d'analyse des représentations sociales de la formation professionnelle initiale en France, l'exemple des baccalauréats professionnels» in *Les Cahiers des Rencontres en Région Poitou-Charentes* «Grandir et Réussir, Connaître, développer et valoriser ses compétences personnelles», Ed. Editions et Applications Psychologiques, pp. 71-76.
- Gendron B., (2001a) "The role of Counselling and Guidance in Promoting Lifelong Learning in France", in *Research in Post-Compulsory Education*, Volume 6, Number 1, pp. 67-96.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilly, M. (1989), Remarques et réflexions à propos de didactique et de conflit sociocognitif in N. Bednarz & C. Garnier, eds, *Construction des savoirs*, pp. 382–390. Montreal: Cirade and Agence d'ARC.
- Goleman, D. (1999), *L'intelligence émotionnelle No 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Ed. Laffont.
- Goleman, D. (1998), *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1985), *Vital lies, simple truths: The psychology of self-deception*. New York: Simon and Schuster.
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence: why it matters more than IQ*, Bantam Books 1995.
- Goleman, D. (1998), *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Grandey, A. A. (2000), Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.
- Granovetter M. (1973), *The Strength of Weak Ties*, American Journal of Sociology, 78/4:1850-80.
- Granovetter, M. (1974/'95), *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, 2nd ed., Cambridge MA: Harvard University Press.
- Landau, J. (1995). The relationship of race and gender to managers' ratings of promotion potential. *Journal of Organizational Behavior*, 16 (4), 391-400.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 tomes). Paris : Fayard.
- Hughes, H. (1998), Equal pay for work of equal value –Moving toward, or away from, wage justice for women?", Issue analysis, n°2, juin.
- Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF, 13-24.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang,
- House R. J. and Aditya R. N., (1997), « The social scientific study of leadership : quo vadis », *Journal of Management*, 23 :3, p. 409-473.
- Hunt, E. (2001). Multiple views of multiple intelligence. [Review of Intelligence reframed: Multiple intelligence in the 21st century.] *Contemporary Psychology*, 46, 5-7.
- Ingleton C. (1999), "Emotion in learning: a neglected dynamic", HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July.
- Kagan, S.L. & Cohen, N.E. (1997). *Not by chance. Creating an early childhood and education system for America's children*. New Haven. CT: Yale University Press.
- Kitayama, S., & Markus, H. R. (2000). The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. In E. Diener & Suh, E. (ed.). *Subjective well-being across Cultures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Landau, J. (1995). The relationship of race and gender to managers' ratings of promotion potential. *Journal of Organizational Behavior*, 16 (4), 391-400.
- Leaper, C., Anderson, K.J. & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- LeDoux, J.E. (1987). Emotion. In F. Plum & V. Mountcastle (Eds.), *Handbook of physiology. Nervous system, Vol. 5. Higher Functions*, Washington, DC: American Physiological Society, 419-459.
- LeDoux, J.E. (1989), Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3, 267-289.

- Le Maner-Idrissi, G., Levêque A., Massa J. (2002), Manifestations précoces de l'identité sexuée. L'orientation scolaire et professionnelle, n°31 (4), 507-522.
- Lemiere, S. (2002), "Discrimination in bonuses differentials between men and women" Association d'Econométrie Appliquée (AEA) Conference on the Econometrics of Wages, Brussell, 28-29 May.
- Lemière S. et Silvera R. (2001), Approches de la compétence et genre : une analyse à partir des inégalités salariales et de l'évaluation des emplois, série spéciale colloque Iseres, « Travail, qualifications, compétences », n° 3, février.
- Lemière S. et Silvera R. (1999), "Equal opportunities policies for women and men: a critical analysis of the 1998-99 Employment Action Plans", Transfer, v. 5, n° 4, 502-522.
- Loranger M. (1988), "Les garçons et les filles en situation d'apprentissage" in Druning, R.E Tremblay, Relations entre enfants : recherches et interventions éducatives, Paris, Fleurus.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D. & Skon, L. (1981), Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Maccoby, E.E. (Ed) (1966), The development of sex differences, Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Maturana, H. et F. J. Varela (1998), *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*, Translated by Robert Paloucci. Shambala Publications.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997), What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- McIntyre, T. (1991), Understanding and defusing the streetcorner behavior of urban socially maladjusted youth. *Severe Behavior Disorders of Children and Youth*, 14, 85-97.
- Mialaret, G. (1977), La formation des enseignants, Que Sais-Je ?, PUF.
- Mialaret G. (2003), *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*, Paris: Presses Universitaires Françaises.
- Mosconi, N. (2001), Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?, Séminaire du Cref, Equipe « Savoirs et rapport au savoir », mars. Paris X-Nanterre.
- Mosconi, N. & Loudet-Verdier J. (1997), Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, in Blanchard-Laville (sous la dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*, Paris: L'Harmattan.
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2004), *L'éducation implicite*, Paris: PUF.
- Powell W. and Smith-Doerr L. (1994), "Networks and economic life" in N.J. Smelser and R. Swedberg (eds.), *The Handbook of Economic Sociology* (pp 368-402), (Princeton: Princeton University Press, 1994).
- Putman R. (2001), *Social Capital Measurement and Consequences*, Isuma, Volume 2 , n° 1, Spring.
- Ragins, B. (1991). Gender effects in subordinate evaluations of leaders: Real or artifact? *Journal of Organizational Behavior*, 12(3), 259-268.
- Rajan R.G. and Wulf J. (2003), The flattening firm: evidence from panel data on the changing nature of corporate hierarchies, NBER Working Paper 9633, april.
- Rajan, R.G and Zingales, L. (2001) "The Firm as a Dedicated Hierarchy: A Theory of the Origins and Growth of Firms" *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 116 (3). pp. 805-51.
- Reuven Bar-On and James D. A. Parker (Editors), (2000) *The Handbook of Emotional Intelligence : Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace*, Jossey-Bass.
- Revue Economique, (1989), *L'économie des conventions*, Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Rey, B. (1998), *Les relations dans la classe*, Paris : ESF.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. In G. A. Kohnstramm. J. A. Bates, and M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*, New York: Wiley, 59-73.

- Sadker, D., & Sadker, M. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner.
- Solar C., (dir, 1998), Pédagogie et équité, Canada:Les editions LOGIQUES.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Snow, C. (2003). Ensuring reading success for African American children. In. B. Bowman, (Ed.), *Love to read. Essays in developing and enhancing early literacy skills of African American Children*. Washington, DC: National Black Child Development Institute.
- Sue, R. (2002), *Le lien social*, Paris: Odile Jacobs.
- Stein, J.C., 2002, "Information Production and Capital Allocation: Decentralized vs. Hierarchical Firms", *Journal of Finance*.
- Stelter, N.Z. (2002). Gender differences in leadership: current social issues and future organizational implications, in *The Journal of Leadership Studies*, 8, No 4.
- Vincent, G. and al. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire, scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., Steinbruckner M-L., (2004), La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques, 10, 277-291.
- Wacquant, L. (2001), *Corps et Ames, Carnet d'ethnographie d'un apprenti boxeur*, Marseille: Againe.
- Wallon, H. (1938), *La vie mentale*. Paris: Editions sociales.
- Wallon, H. (1934), *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Boivin & Cie Eds.
- Wardle, F. (2003), *Introduction to early childhood education: A multidimensional approach to child-centered care and learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Weber, M. (1971), *Le savant et le politique*, Paris, Plon.
- Williams, A. & Turrell, P. & Moss C. & Wall R., (2000), Access to engineering education, Engineering Education for the 21st Century, EERG conference, Sheffield, England, 17 – 20 April.
- Williamson, O. 1985, *The Economic Institutions of Capitalism*. New York, NY: The Free Press
- Woolcock M. (1998), "Social Capital: The State of the Notion." Paper presented at a multidisciplinary seminar on Social Capital: Global and Local Perspectives, Helsinki, April 15.
- Zaouche-Gaudron C., Rouyer V. (2002), L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 31 (4), 523-533.
- Zazzo B. (1966), *Psychologie différentielles de l'adolescence*, PUF.